

КООПЕРАТИВНО ПОДУЧАВАЊЕ УЧЕНИКА СА АУТИЗМОМ*

Ненад Глумбић, Мирјана Ђорђевић, Бранислав Бројчин

Универзитет у Београду,
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Кооперативно подучавање деце са аутизмом је иновативна пракса у којој редовни наставник и дефектолози деле одговорности за управљање разредом и подучавање. Оба наставника треба да буду припремљена за кооперативно подучавање све веће броја ученика са поремећајима аутистичког спектра који се едукују у инклузивном сећинју. Циљ овог рада је прећлед литературе и актуелних сазнања која се односе на ефикасности кооперативног подучавања ученика са аутизмом. Резултати показују да се истраживања више фокусирају на професионалне компетенције и повезаности два наставника, него на процену ефикасности коћинића.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поремећаји аутистичког спектра, инклузивна едукација, сарадња

УВОД

Најдиректнији облик сарадње професора разредне или предметне наставе и дефектолога (специјалног едукатора) у инклузивном разреду остварује се кроз заједничко извођење наставе у форми тзв. кооперативног подучавања. Иако улоге оба наставника варирају у зависности од циљева одређене наставне јединице и специфичних образовних потреба самих ученика, у већини модела кооперативног подучавања редовни наставник и специјални едукатор сарађују у свим етапама реализације

* Овај рад је проистекао из истраживања на пројекту “Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (ев. бр. 179 017) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

часа, од планирања саме наставе и могућих адаптација, преко непосредног подучавања, до евалуације ученичких постигнућа (Turnbull et al., 2004, према Wilson & Michaels, 2006).

Подршка дефектолога деци с поремећајима аутистичког спектра која су укључена у редовне школе у нашој земљи углавном се ограничава на консултативан рад са наставницима и различите облике индивидуалног рада са учеником ван школског окружења. За разлику од консултативног модела пружања подршке, кооперативно подучавање омогућава специјалном едукатору непосредну сарадњу са редовним наставником, планирање и заједничко подучавање. На тај начин се дефектолог непосредно упознаје са разредном климом, усвојеним обрасцима понашања и специфичним образовним потребама појединих ученика, што је важан предуслов за квалитетан саветодавни рад. Овај начин подучавања не стигматизује ученике, издвајањем у посебна одељења или чак установе у којима се спроводе специјализовани третмани.

Један од основних проблема у спровођењу било ког облика интервенције код деце са аутизмом јесте могућност генерализације научених вештина и њихове адекватне примене у реалним животним околностима. Кооперативно подучавање је привлачно онима који доводе у питање успешност и изолованост програма који се изводе ван редовног разреда – оно омогућава да ученик истовремено добије и стручност редовног наставника везану за садржај предмета, и стручност специјалног едукатора која се односи на познавање карактеристика ученика с ометеношћу, као и процедура, поступака и метода у раду с њима (Stainback & Stainback, 1984; Will, 1986, све према Weiss, 2004).

Позитивни ефекти овог модела рада не ограничавају се само на ученике са аутизмом, већ се наводи да удружени рад обучених редовних наставника и специјалних едукатора у разредима које похађају и ученици са аутизмом има позитивне ефекте на све ученике и представља облик рада који се радо препоручује у инклузивном образовању (Whitmer, 2013).

Кооперативно подучавање у Србији још увек представља иновативну наставну праксу, која се спроводи врло ретко. Чак и у земљама са дугом традицијом инклузивног образовања овај модел рада са децом која имају поремећај аутистичког спектра веома је редак. Отварање додатних радних места и постојећа финансијска оптерећеност школа могу представљати један од разлога те појаве. Уколико је за школу неекономично да ангажује специјалне едукаторе у моделу кооперативног подучавања, Вагнер (Wagner, 2009) препоручује повремено ангажовање колаборативних консултаната који су уско специјализовани за област аутизма и који би наставника саветовали при планирању и реализацији наставе.

С обзиром на очекивања да ће у будућности све већи број дефектолога и наставника из редовних основних школа сарађивати у процесу кооперативног подучавања деце са аутизмом, циљ овог истраживања је приказ не тако бројних студија које се баве наведеним моделом наставног рада.

ПРОЦЕЊЕНИ ЕФЕКТИ КООПЕРАТИВНОГ ПОДУЧАВАЊА

У литератури се примена кооперативног подучавања у раду са децом са аутизмом обично везује за усвајање школских знања из одређених наставних предмета, па тако у једном истраживању група аутора даје приказ и опис овог модела подучавања на часовима хемије у средњим школама које похађају и деца са аутизмом (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & Mcduffie, 2005). Наставник хемије и специјални едукатор су заједнички реализовали часове хемије у четири средње школе, у којима се број ученика по учионицама кретао од 22-27. Наставници су у свом раду презентовали информације ученицима, организовали практичне активности, примењивали квизове и тестове и изводили лабораторијске вежбе. Наставник хемије се током предавања најчешће обраћао читавом разреду, док је специјални едукатор био усмерен на ученике који захтевају додатну подршку. У практичном и лабораторијском раду ученици су најчешће били подељени у групе, а наставници су заједнички пружали подршку свим групама, као и појединачним ученицима унутар група. Аутори овакав начин рада издвајају као пример добре праксе којим се остварују постављени циљеви (Mastropieri et al., 2005).

По свему судећи, наставници који су координисали своје активности у реализацији сложеног наставног процеса превазишли су, не само почетни стадијум, већ и стадијум компромиса у остваривању међусобне сарадње. Овде је реч о правом колаборативном процесу (Getely & Getely, 2001).

Постоје истраживања у којима је кооперативно подучавање коришћено и за усвајање социјалних вештина код ученика са аутизмом (Simpson, Langone, & Ayres, 2004). Симпсон и сарадници (Simpson et al., 2004) су користили компјутерску технологију и видео моделовање за развој социјалних вештина код четири ученика са аутизмом, а затим су процењивали ефекте третмана уз константно активно учешће два наставника, како у процесу третмана, тако и у процесу евалуације његових ефеката. Резултати показују да су сви ученици повећали број жељених понашања. Употреба котичинг модела у унапређењу социјалне компетенције описује се као незаобилазни облик рада са ученицима са високофункционалним аутизмом и Аспергеровим синдромом. Специјални

едукатори у тим ситуацијама добијају, између осталог, и улогу „социјалног преводиоца“, помажући ученицима да разумеју социјалне односе и правила, као и да обликују своје понашање (Safran, & Safran, 2001).

Улогу кооперативног подучавања у развоју социјалне компетенције ученика препознаје и Медеирос (Medeiros, 2007) истичући да инклузивни модел образовања може допринети побољшању социјалних вештина ученика са аутизмом само уколико је редовни наставни програм праћен котичингом, адекватном обуком редовних наставника и применом принципа структурираног подучавања и примењене анализе понашања.

У истраживању које је за циљ имало анализу резултата две студије на тему искустава наставника средњих школа у кооперативном подучавању указује се да наставници извештавају о позитивним ефектима њиховог рада са специјалним едукаторима који имају компетенције за рад са децом са аутизмом (Cramer, Liston, Nevin, & Thousand, 2010). Наиме, наставници су истакли да су приметили побољшања у понашању ученика са аутизмом, промену ставова код ученика типичног развоја, као и да су сами проширили своја знања и усвојили нове вештине. Други аутори указују на то да се наставници осећају много сигурније и лагодније уколико се са њима у наставном процесу налази неко ко познаје специфичности функционисања детета са аутизмом и ко има решење за превазилажење проблематичних ситуација (Hammel, 2012; McCollow, Davis, & Copland, 2013). У складу са овим налазима су и резултати истраживања у коме су испитиване потребе редовних наставника који раде са ученицима са аутизмом (Busby, Ingram, Bowron, Oliver, & Lyons, 2012). Наставници у основним школама су исказали потребу за присуством специјалног едукатора и потребу за спровођењем кооперативних активности са њим у разредима које похађају ученици са аутизмом (Busby et al., 2012).

Крамер и Невин (Cramer & Nevin, 2006) спроводе истраживање чијим узорком је обухваћено 46 наставника који имају искуство у кооперативном подучавању у разредима које похађају деца са интелектуалном ометеношћу, сензорним сметњама и аутизмом. Циљ истраживања је био усмерен на испитивање односа међу наставницима који су заједно ангажовани у котичингу, као и описивање карактеристика самог модела рада. Резултати показују да су ови наставници најчешће у раду примењивали стратегије кооперативног учења, вршњачког подучавања и визуелне подршке. Сви испитаници су извештавали о позитивним односима и доброј сарадњи са другим наставником са којим су ангажовани у котичингу.

И поред појаве да се последњих година у школском раду са децом са аутизмом интензивно користи котичинг, резултати појединих истраживања показују да наставници који учествују у његовој реализацији не

знају довољно о ефикасним стратегијама које се препоручују у подучавању деце из аутистичког спектра (Loiacono & Valenti, 2010). У једном анкетирању од 135 наставника из редовних школа који су у својим разредима имали ученике са аутизмом и учествовали у котичингу, само њих петоро је одговорило да су прошли обуке на тему емпиријски заснованих приступа у раду са децом са аутизмом (Loiacono & Valenti, 2010). У истраживању Крамер и Невин (Cramer & Nevin, 2006) од 46 наставника са искуством у примени котичинг метода четири испитаника никада нису похађала обуке за модел рада у који су укључени.

Поред уобичајене ученичке улоге у котичингу, особе са аутизмом могу имати и улогу партнера у настави. Наиме, у литератури постоје прикази ангажовања особа са Аспергеровим синдромом у високом образовању као актера у котичинг моделу (Jorgensen, Bates, Frechette, Sonnenmeier, & Curtin, 2011). Према Јоргенсену и сарадницима (Jorgensen et al., 2011) организовање предавања на факултетима у којима уз професоре активну улогу имају и особе са Аспергеровим синдромом може позитивно утицати на све учеснике, односно на студенте који на један квалитативно другачији начин уче о карактеристикама и потребама особа са аутистичким спектром, као и на саме предаваче и њихове наставне партнере са Аспергеровим синдромом.

ЗАКЉУЧАК

Прегледом и анализом доступних радова може се закључити да и поред тога што је котичинг био предмет многобројних теоријских елаборација и емпиријских истраживања, литература ипак не обилује студијама које су у свом фокусу имале праћење ефеката котичинг модела у раду са ученицима са аутизмом. У малобројним радовима у којима је обрађивана проблематика примене котичинга у раду са ученицима са аутизмом приметно је да изостају детаљни описи карактеристика самих ученика са аутизмом као и нивоа на којим они функционишу, такође технике и стратегије које наставници користе су недовољно описане (Mastropieri et al., 2005; Medeiros, 2007; Simpson et al., 2004). Анализом приказаних радова показало се да су истраживачки циљеви били више усмерени на испитивање и процену компетенција самих наставника за примену котичинга, њихових ставова према овом начину рада, као и сарадничких односа између наставника и специјалних едукатора, а мање на ефекте који се постижу применом котичинга код ученика са аутизмом (Busby et al., 2012; Cramer et al., 2010; Cramer & Nevin, 2006; Hammel, 2012; Loiacono & Valenti, 2010; McCollow et al., 2013).

ЛИТЕРАТУРА

1. Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *Planning for the Future: An Investigation of Work-Bound Rural Youth*, 33 (2), 27.
2. Cramer, E., & Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29 (4), 261–274.
3. Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), 59–76.
4. Gately, S. E., and Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40–47.
5. Hammel, A. (2012). The benefits and drawbacks of mainstreaming students with autism.
6. Jorgensen, C. M., Bates, K., Frechette, A. H., Sonnenmeier, R. M., & Curtin, J. (2011). “Nothing about us without us:” Including people with disabilities as teaching partners in university courses. *International Journal of Whole Schooling*, 7 (2), 109–126.
7. Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 24–32.
8. Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 260–270.
9. McCollow, M., Davis, C. A., & Copland, M. (2013). Creating success for students with autism spectrum disorders and their teachers implementing district-based support teams. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16 (1), 65–72.
10. Medeiros, J. M. (2007). *The inclusion model: A framework for developing social skills in children with autism* (Doctoral dissertation, New Mexico Highlands University).
11. Safran, J. S., & Safran, S. P. (2001). The consultant’s corner: School-based consultation for Asperger syndrome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12 (4), 385–395.
12. Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (3), 240–252.

13. Wagner, S. (2009). *Inclusive Programming for High School Students with Autism or Asperger's Syndrome*. Future Horizons.
14. Weiss, M. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (3), 218–223.
15. Whitmer, R. (2013). Adapting K12 for students with autism. *District Administration*, 49 (1), 30–32.
16. Wilson, G. L., and Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (3), 205–225.

CO-TEACHING OF STUDENTS WITH AUTISM

NENAD GLUMBIĆ, MIRJANA ĐORĐEVIĆ,
BRANISLAV BROJČIN

University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation

SUMMARY

Co-teaching of students with autism is an innovative practise in which general education teacher and special educator share their responsibilities for classroom management and instructions. Both of them should be prepared to co-teach increasing number of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. The objective of this paper was to review the literature and current knowledge regarding effectiveness of collaborative teaching of students with autism. It was revealed that most studies dealing with this topic have focused on professional competences and relationships between two teachers, rather than on effectiveness of co-teaching itself.

KEY WORDS: autism spectrum disorders, inclusive education, collaboration